Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370934
Centre d'intérêt: 220

Côté, Pierre.

Les représentations des élèves du professionnel court / Pierre Côté ss la dir. de Marcelle Hardy. -- Version prélim. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1983.
45 p. ; 28 cm.

Code: R-162. Bibliogr.: p. 45.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enseignement professionnel *Attitude de l'étudiant *Connaissance de soi *Confiance en soi *Milieu familial *Milieu scolaire *Milieu de travail *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire régionale de Tilly (Sainte-Foy, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Enseignement professionnel court

---

Le rapport constitue la version préliminaire d'un chapitre de la synthèse d'une recherche sur l'enseignement professionnel court réalisée, entre 1979 et 1981, à la Commission scolaire régionale de Tilly. Rassemblant les informations portant sur le thème des représentations, il aborde deux questions d'importance. La première cherche à connaître comment les élèves du professionnel court et de la voie pratique se représentent eux-mêmes et comment ils sont représentés en tant qu'apprenants puis en tant qu'individus. La seconde concerne les représentations qu'ils entretiennent vis-à-vis de l'école.

En conclusion, l'auteur relève quelques rapprochements qui peuvent être faits entre certaines de ces représentations. Ainsi, il note que les difficultés scolaires semblent jouer directement sur la représentation que les élèves du professionnel court se font d'eux-mêmes. D'une part, en regard de leur aptitudes, les élèves s'accusent d'incapacité personnelle; d'autre part, l'image de soi qu'ils mettent de l'avant se rattache souvent à un sentiment d'infériorité, à un manque de confiance en eux-mêmes, à une dépréciation. Cette représentation de soi, surtout chez les garçons, n'est pas uniquement négative: ils se sentent à l'aise dans l'univers des métiers, se représentent l'école comme un lieu d'acquisition d'un métier et valorisent les cours de formation professionnelle.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Notice(s) connexe(s): 8270252, 8270263, 8270270, 8370156, 8370814
Auteur de l'analyse: ar

INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

E D U Q 8370934

LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES DU PROFESSIONNEL COURT

Pierre Côté
Sous la direction de Marcelle Hardy

R-162
(Version préliminaire)

JUILLET 1983

INRS-ÉDUCATION
2383 CHEMIN STE-FOY
STE-FOY, G1V 1T1

TABLE DES MATIÈRES

NOTE LIMINAIRE.....p. 3

1. Comment les élèves du professionnel court et de la voie pratique se représentent-ils eux-mêmes et comment sont-ils représentés en tant qu'apprenants?.....p. 5

. Les aptitudes des élèves du professionnel court et de la voie pratique.....p. 5

. Le comportement en classe des élèves du professionnel court et de la voie pratique.....p. 10

. La relation famille-école.....p. 14

2. Comment les élèves du professionnel court et de la voie pratique se représentent-ils eux-mêmes et comment sont-ils représentés en tant qu'individus?.....p. 18

. Quelle image de soi est mise de l'avant ou "nous autres on est fous".....p. 18

. Les élèves du professionnel court et ceux de la voie pratique: des adolescents ou des adultes?.....p. 22

3. Les représentations de l'école qu'entretiennent les élèves du professionnel court et ceux de la voie pratique.....p. 25

. L'école comme moyen d'aider les élèves à se développer.....p. 25

. L'école comme moyen d'acquérir un métier, des connaissances.....p. 27

. L'école comme lieu de rencontre entre amis.....p. 29

. L'école, objet d'opacité et de contrainte.....p. 32

. L'école un tremplin?.....p. 36

CONCLUSION.....p. 41

BIBLIOGRAPHIE.....p. 45

NOTE LIMINAIRE

Ce rapport constitue la version préliminaire d'un chapitre de la synthèse de la recherche sur l'enseignement professionnel. Il puise ses informations des rapports sur le cheminement scolaire des élèves, sur des entrevues avec ceux-ci, sur des séances d'observations en classe ou en atelier et aussi sur des entrevues d'enseignant(e)s, de directeurs d'école et de professionnels non enseignants. Ces informations, rassemblées autour du thème des représentations, désirent fouiller deux questions. La première cherche à connaître comment les élèves du professionnel court et de la voie pratique se représentent eux-mêmes et comment ils sont représentés en tant qu'apprenants puis en tant qu'individus. La seconde indique les représentations qu'ils entretiennent vis-à-vis de l'école. Une courte conclusion relève quelques rapprochements qui peuvent être faits entre certaines de ces représentations, montrant ainsi une logique sous-jacente.

1. COMMENT LES ÉLÈVES DU PROFESSIONNEL COURT ET DE LA VOIE PRATIQUE SE REPRÉSENTENT-ILS EUX-MÊMES ET COMMENT SONT-ILS REPRÉSENTÉS EN TANT QU'APPRENANTS?

Nous rassemblerons les éléments de ces représentations en trois thèmes: les aptitudes des élèves, leurs comportements à l'école et le support solaire que leur offre la famille.

Les aptitudes des élèves du professionnel court et de la voie pratique

On attribue ordinairement aux élèves du professionnel court et de la voie pratique une facilité pour les apprentissages concrets et une difficulté pour les apprentissages abstraits. On peut constater également que les élèves et les intervenants scolaires expliquent assez largement cette caractéristique en faisant intervenir la notion d'aptitude. Celle-ci est prise alors dans le sens de capacité et même parfois comme une disposition naturelle.

Les garçons et les filles de la voie pratique et du professionnel court personnalisent beaucoup les difficultés subies dans les matières de base. Il ne s'agit pas pour eux de problèmes passagers liés à quelques données contextuelles présentes. Au contraire, ils sont persuadés qu'un tel état est lié directement à une incapacité personnelle. Ils appuient leur certitude sur un manque de compréhension de la matière "J'ai jamais rien compris"), sur des difficultés mnémoniques ("J'ai pas d'mémoire") et sur un sentiment d'incapacité personnelle ("Chu pas

capab'"). Toutefois, si les élèves des deux secteurs affirment qu'il y en a toujours été ainsi, tout au long de leur cheminement scolaire passé, seuls des élèves de la voie pratique projettent dans l'avenir leur impuissance: "J'ai jamais été bon là-dans (français et mathématiques), pis j'serai jamais bon non plus, j'sus pas faite pour ça pantoute". Les élèves de la voie pratique seraient-ils ainsi plus fortement persuadés d'une médiocrité de leurs aptitudes? Par ailleurs, seuls des filles et des garçons du professionnel court juxtaposent leurs échecs dans les matières de base à un sentiment de haine qui, dans certains cas, s'étend à toute leur expérience scolaire: "J'ai toujours été pareille, pas bonne à l'école...dans mon secondaire j'ai pas aimé une année...j'ai toujours hai ça". Cette violence des termes peut-elle se rattacher à un comportement plus expressif de celui des élèves de la voie pratique? On constate donc que les élèves du professionnel court comme ceux de la voie pratique conçoivent une antinomie entre leurs aptitudes personnelles et les matières de formation de base.

Les observations dans les classes et plus explicitement les entrevues des enseignant(e)s confirment cet écart. Au professionnel court, nous avons été témoins de filles qui, dans les cours de français, démissionnaient à la moindre difficulté, prétextant: "Je suis pas capable". Dans ce secteur, les enseignant(e)s qui offfent des matières de base insistent particulièrement sur les difficultés des élèves: ils ne "mémorisent pas beaucoup", "ils(ne) sont pas capables de capter intellectuellement" ou plus précisément ils n'auraient pas la "forme intellectuelle" de l'intelligence. D'ailleurs, si dans les contrôles ces enseignant(e)s posent des questions plus faciles, évitent de donner des travaux de longue haleine et qu'ils abaissent leurs exigences de rendement, n'est-ce-pas parce qu'ils considèrent les élèves du professionnel court comme ne répondant pas aux aptitudes qu'ils requièrent d'autres secteurs scolaires?

En voie pratique, les enseignant(e)s soulignent aussi la difficulté des élèves à se concentrer sur des matières de base, mais plus glo-

balement -et plus dramatiquement qu'au professionnel court- ils notent que les élèves "ne savent ni lire ni écrire (et qu'ils ne possèdent pas) les éléments de base en calcul". Ils remarquent ainsi qu'en français, ces élèves hésitent beaucoup lors de lectures et conséquemment, ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Toutefois, au lieu de rattacher ces difficultés à une inaptitude des élèves pour les matières de base -ce qui est davantage le cas des enseignant(e)s du professionnel court- ceux de la voie pratique blâment l'école; celle-ci n'aurait pas su comment faire appel aux connaissances et aux "richesses" des élèves de la voie pratique. Les aptitudes des élèves, affirment ces enseignant(e)s de la voie pratique, sont proportionnelles à ce qu'on leur demande de faire: des travaux insignifiants ne produiront que des insignifiants. "Ils sont aussi intelligents que d'autres" ajoutent-ils, mais l'école doit "leur faire découvrir qu'ils sont capables de faire quelque chose avec leur tête. Si ces enseignant(e)s insistent sur les ressources inexploitées des élèves de la voie pratique, pourquoi les élèves du professionnel court n'en auraient-il pas eux aussi?

En revanche, les garçons de la voie pratique et du professionnel court qui suivent des cours d'atelier en mécanique, en débosselage ou en menuiserie, y établissent beaucoup d'affinités avec leurs aptitudes. La situation décrite est l'inverse de la précédente: "...j'ai toujours été habile avec mes mains, toujours été taponneux là-d'dans". Les observations montrent aussi que dans les ateliers les élèves travaillent de manière concentrée et minutieuse, qu'ils réalisent bien les tâches confiées et qu'ils font preuve d'initiative. Leur grande motivation permet même aux enseignants de dépasser la matière prévue. S'ils sont dits "captivés" dans les ateliers c'est qu'on reconnaît leur capacité de concentration; s'"ils travaillent la tête la première (en théorie) afin d'avoir une journée de plus d'atelier", c'est que ces élèves sont capables aussi d'efforts... Les employeurs qui les embauchent lors du stage reconnaissent (selon les enseignants) leurs aptitudes: initiative au travail, coeur à l'ouvrage, bonne réalisation du travail, possession des techniques de base et débrouillardise.

Néanmoins, on remarque une difficulté, pour les élèves, à réaliser tous les apprentissages exigés par les cours de formation professionnelle. C'est le cas des garçons de la voie pratique dans les cours de comptabilité, de ceux du même secteur et du professionnel court dans les cours de mécanique et des filles du professionnel court dans l'ensemble des cours de commerce et secrétariat. Ces difficultés confirmeraient-elles propos d'enseignant(e)s, de directeurs et de professionnels non enseignants d'après lesquels ces élèves sont inductifs, préfèrent la manipulation et n'ont pas de penchants pour les choses abstraites? Avant de partager ce point de vue sur leurs aptitudes, il faut remarquer que ces cours exigent certains prérequis liés étroitement à la formation de base. Les enseignant(e)s se plaignent ainsi que les filles de commerce et secrétariat manquent de méthode de travail: "elles (ne) savent pas prendre des notes, elles veulent pas en prendre, puis elles veulent pas l'apprendre prendre des notes". Si elles se montrent rébarbatives à cet apprentissage, n'est-ce pas aussi parce que globalement ces cours professionnels passent par le médium de l'écriture et que les difficultés à maîtriser la langue française ressurgissent? Il semble aussi en être de même des garçons de mécanique. Dans les examens de théorie, les enseignants remarquent qu'au professionnel court: "Il y a des mots qu'ils comprennent mal dans la question". Cette observation n'est pas moins forte à propos des garçons de la voie pratique, puisque les enseignants vont jusqu'à déclarer: "En théorie, ils sont pas capables de passer un examen...Ils comprennent pas la question, puis ils sont pas capables d'y répondre". D'ailleurs, ces élèves prennent plus de temps à terminer l'examen. Les remarques précédentes suggèrent qu'il est peut-être trop commode d'affirmer que les élèves de la voie pratique et du professionnel court ne réussissent pas certains cours professionnels parce qu'ils sont inductifs et qu'ils ne possèdent pas un esprit abstrait. N'est-ce pas plutôt leurs difficultés dans la maîtrise du français qui se réfléchissent dans les cours professionnels?

Par ailleurs, d'après des enseignant(e)s de matière de base, les élèves du professionnel court ne sont pas intéressés à "bien parler français" et ils manquent de motivation pour les choses intellectuelles.

Un lien doit-il être établi avec leurs aptitudes? Qu'un enseignant précise que ces élèves n'aiment pas "la culture" et qu'ils ne la fréquentent pas, nous permet possiblement de transmuer ce problème d'aptitude en un problème relatif à l'origine sociale. Ainsi, que la population classée dans les secteurs professionnels et dans la voie pratique provienne majoritairement de familles de manoeuvres, de journaliers ou d'ouvriers ainsi que de celles de propriétaires de petites entreprises ou d'agriculteurs, peut suggérer que les élèves de ces familles n'ont pas la même définition de la culture que celle valorisée par des enseignant(e)s de matières de base.

Il est intéressant de noter aussi que des techniciens en loisirs- des personnes qui possèdent en somme une distance relative vis-à-vis de l'apprentissage- soutiennent que les élèves de la voie pratique sont "pleins d'imagination" et que ceux du professionnel court sont capables d'élaborer et de réaliser des activités.

Une double conclusion s'impose à propos des aptitudes des élèves du professionnel court et de la voie pratique. D'une part, plusieurs intervenants scolaires déclarent que ces jeunes sont "intelligents', capables d'efforts, imaginatifs, en un mot qu'ils sont récupérables. D'autre part cependant, ces aspects positifs sont cachés, voire enfouis, sous de nombreuses difficultés, apparaissant surtout dans les matières de base ou dans les cours de théorie professionnelle, et que les intervenants, comme les élèves eux-mêmes, rattachent à un manque dans leurs capacités intellectuelles. Donc globalement, les élèves du professionnel court et davantage ceux de la voie pratique doivent surmonter une image qui déprécie leurs aptitudes, afin de satisfaire les exigences d'apprentissage de l'école.

Regardons si les comportements de ces jeunes sont aussi ambivalents que leurs aptitudes.

Le comportement en classe des élèves du professionnel court et de la voie pratique

Nous remarquons que trois variables jouent sur le comportement des élèves: le secteur scolaire, le sexe et l'objet du cours. Nous verrons dans un premier temps le comportement des élèves de la voie pratique, puis dans un second temps, celui des élèves du professionnel court.

Dans les entrevues, les élèves de la voie pratique nous ont révélé ne pas être aux prises avec des problèmes de discipline. Si nous regardons les bulletins, il en était ainsi les années passées, sauf pour les filles d'ouvriers dans les matières professionnelles. L'observation atteste aussi d'une part l'inexistence de conflits ouverts avec les enseignant(e)s, mais d'autre part elle montre que le comportement des garçons[1] varie selon qu'ils suivent des cours de mécanique ou d'autres cours. C'est en mécanique, aussi bien en atelier qu'en théorie, que les élèves de la voie pratique sont le plus attentifs; ils travaillent jusqu'à la fin de l'heure et les enseignants n'ont pas à faire de rappels à l'ordre. D'ailleurs, ces derniers soulignent que ce sont ces élèves qui occasionnent le moins de problèmes de discipline. Doit-on faire ici un lien entre leur comportement et leur motivation? Si c'est le cas, d'autres cours professionnels comme la datylo ou la comptabilité les intéresseraient moins; ils y sont plus distraits, moins calmes, leur effort est inconstant et l'enseignant(e) doit faire quelques rappels à l'ordre[2]. Les cours de français suscitent pour leur part des comportements très variables d'un groupe à l'autre et même d'un individu à l'autre; on y remarque des élèves qui écoutent avec attention, répondent aux questions et qui travaillent de façon relativement concentrée, mais d'autres élèves font des interruptions fréquentes de travail, refusant ou n'exécutant pas

1. L'observation ne s'est faite que dans des groupes composés exclusivement de garçons.

2. L'observation des cours de comptabilité s'étant faite durant l'heure qui précède le dîner, la fatigue et la faim des élèves ont pu influer sur leur comportement.

le travail demandé et font des interventions afin de détourner l'attention du groupe. Toutefois, tous les élèves acceptent les remarques d'ordre disciplinaire. Par ailleurs, les enseignant(e)s confirment qu'en français il y a des groupes où l'atmosphère est calme, où les élèves ont tendance à être gênés, et d'autres groupes où l'atmosphère est plus turbulente, où les élèves "débordent d'activités".

Au professionnel court les mauvaises notes de comportement se retrouvent sur la plupart des bulletins des filles et des garçons, mais elles affectent plus particulièrement les garçons de familles ouvrières et de familles agricoles. Plus que les filles, les garçons décrivent souvent de façon spectaculaire leur comportement: "L'année passée on était plus que c't'année pis les gars c'était pas des gars; ça s'énervait tout l'temps, ça s'tirait des chaises, ça faisait tout..." Ces paroles nous apprennent également que le groupe est un élément qui joue un rôle très important sur le comportement des élèves: "C'est en gang, disent les enseignant(e)s, qu'ils sont forts". De plus, cette influence est prise davantage dans une perspective négative par les enseignant(e)s et même parfois par les élèves: "Y'a des têtes folles qui ont déteint sur tout le groupe..." (enseignant(e) des matières commerciales). Par ailleurs, les entrevues des élèves nous apprennent que les filles et les garçons du professionnel court s'appuient rigoureusement sur la loi du talion dans leurs relations avec les enseignant(e)s: "On se laisse pas piler sur les pieds...Y nous a fait un coup de cochon on va y en faire un..." Cependant, chez les filles apparaît également une autres réaction vis-à-vis de l'autorité elles préfèrent parfois ignorer l'enseignant(e) que de contester ouvertement.

Malgré ces quelques caractéristiques globales, le comportement des élèves du professionnel court varie suivant le sexe, mais plus fortement suivant la matière. Regardons en premier lieu les garçons de ce secteur. Les observations dans les cours de français démontrent leur très faible intérêt pour les activités proposées; tout geste, tout propos de l'enseignant(e) ou de leurs compagnons est prétexte à des réactions

immédiates. Leur production se déroule dans une "agitation impressionnante". De plus, ils résistent à la durée du cours; leur effort persiste difficilement au-delà de la moitié de l'heure et ils arrêtent quinze minutes avant la fin. Malgré le chanut, ils ne montrent pas d'agressivité envers l'enseignant(e). Dans les cours de théorie en mécanique les réactions des élèves sont plus passives, voire même silencieuses. Ils sont attentifs aux explications et aux démonstrations de l'enseignant, communiquent rarement entre eux, acceptent les rappels à l'ordre, mais certains arrivent sans matériel, se laissent distraire durant les séances d'étude personnelle et montrent des signes de fatigue après cinquante minutes. Dans les ateliers leur comportement tranche nettement; les garçons se mettent au travail asssitôt les tâches distribuées et ils travaillent jusqu'à la fin de l'heure avec attention, concentration et initiative. Lorsqu'ils ont terminé, ils s'intéressent à l'activité de leur voisin et tous les échanges portent strictement sur les tâches à accomplir. Les enseignants de mécanique confirment qu'au professionnel court, ils ont peu de problèmes de discipline.

Le comportement des filles dans les cours de français est plus difficile à catégoriser que celui des garçons. D'une part, les enseignant(e)s remarquent des variations selon les groupes: certains sont "plus tranquilles" que les groupes de garçons et d'autres sont considérés comme aussi dérangeants. D'autre part, les observations attestent qu'en une même heure le comportement fluctue; de confiantes les filles deviennent méfiantes, de respectueuses envers l'enseignant(e) elles ne se préoccupent plus de ses interventions et de l'acceptation des directives elles les refusent explicitement. Néanmoins, elles accomplissent de façon relativement calme les activités d'apprentissage, même si l'effort est prétexte à distractions et à discussions entre compagnes. Le chahut est donc moins généralisé en français pour les filles que pour les garçons.

Dans les matières commerciales les enseignant(e)s mettent de l'avant l'imprévisibilité du comportement des filles; bien plus, d'un comportement ponctué par l'absentéisme, les retards, le manque d'atten-

tion le chahut, l'impolitesse et l'oubli de matériel scolaire, les enseignant(e)s déduisent que les filles ne veulent pas apprendre, qu'elles possèdent une attitude de nonchalance vis-à-vis de l'ouvrage. Effectivement, l'observation dans les cours théoriques montre que la persistance au travail peut atteindre les cinquante minutes, mais que des difficultés de concentration surgissent après trente minutes, ce qui est moindre en comparaison des garçons. Elles écoutent l'enseignant(e), mais en tentant de tout faire afin de se détourner de l'objectif du cours: digressions, placotages, coq-à-l'âne. De plus, les rappels à l'ordre ne s'exécuteront qu'après répliques ou refus complets. Les cours pratiques font moins ressortir de relations conflictuelles ou de contestations que les cours théoriques; cependant, les filles montrent des signes de fatigue après trente à quarante minutes de travail. Le comportement des filles dans les cours professionnels est donc passablement différent de celui des garçons; autant pour ceux-ci on peut parler d'acceptation et de persévérance, autant pour celles-là on peut croire en une résitance ou même en un refus.

Que les élèves du professionnel court n'adoptent pas toujours le comportement souhaité par les enseignant(e)s, quelques explications peuvent en être avancées. Premièrement, un lien semble unir comportement et intérêt pour une matière donnée. Deuxièmement, des élèves peuvent concevoir leur comportement comme un moyen de s'affirmer, de dire à l'enseignant(e)) s'ils acceptent ou non ce qu'il(elle) leur propose: "Ils (les enseignant(e)s expliquent pas mal toutes ben, ça dépend de nous autres si on veut comprendre ou si on veut pas comprendre". Troisièmement, parmi les garçons, certains spécifient explicitement qu'ils ont adopté un comportement chahuteur afin de se valoriser aux yeux de leurs compagnons, et cela dès l'enseignement primaire: "J'niaisais dans classe, pis ch'faisais l'fou, m'attirais l'attention vers moé..." Quatrièmement, la nonchalance ou l'insouciance remarquée pour les filles dans les matières commerciales et pour plusieurs élèves dans les cours de français provient peut-être de leur milieu social. Ainsi, Hoggart soutient que: "Le "jem'enfoutisme" se rencontre assurément dans les classes populaires", et

qu'il est une "technique de défense" qui consiste en une "attitude de défiance mitigée" envers des conseils et des invitations à faire ceci ou cela dont le sens leur paraît insaisissable[3].

Parler de "classes populaires" nous conduit à identifier les rapports qu'entretiennent les familles des élèves à l'égard de l'école.

La relation famille-école

Deux lectures des entrevues d'élèves, d'enseignant(e)s de professionnels non enseignants et de directeurs peuvent être faites à propos du support scolaire qu'offrent les familles d'élèves de la voie pratique et du professionnel court. Une première lecture globale distingue la position des élèves de celle des enseignant(e)s. Une seconde, plus spécifique, retrace chez toutes les catégories de personnes interviewées des éléments qui montreraient que la forme de ce support varie en fonction du milieu social des familles.

Les élèves disent qu'idéalement leurs parents auraient préféré que leur garçon ou leur fille demeure au secteur régulier, mais compte tenu des nombreux échecs de rendement scolaire de leur enfant, ils se sont résignés au classement en voie pratique ou au professionnel court. L'ensemble des parents s'intéresseraient au travail scolaire de leur enfant à la maison et ils commenteraient souvent les bulletins avec des encouragements; toutefois l'intérêt des parents seraient moindre pour les filles du professionnel court.

Selon les enseignant(e)s les élèves de la voie pratique et du professionnel court n'obtiennent pas de leur famille un support scolaire adéquat. La famille est souvent dépeinte comme une source principale des difficultés de l'élève; ce sont "les problèmes de la famille qui s'en viennent à l'école". Ainsi, les adolescent(e)s seraient affectés par un manque d'affection, de communication ou par la séparation des parents, ce qui entraînerait des conséquences défavorables sur leur cheminement sco-

3. Richard Hoggart, La culture du pauvre, pp. 322-343.

laire. De plus, que peu de parents viennent chercher les bulletins à l'école et discuter à cette occasion avec les enseignant(e)s, s'expliquerait en partie par une "gêne", voire une "honte" des parents pour le classement de leur enfant en voie pratique, alors que pour les parents d'élèves du professionnel court il s'agirait d'une "relâche", d'un "dételage" ou d'une "démission" à l'égard du support scolaire. Les enseignant(e)s en concluent que pour ces parents d'élèves du professionnel court, "l'école...c'est pas plus important que ça..." et "...qu'ils ont vraiment une philosophie de l'éducation différente de celle qu'on peut avoir". Cette attitude négative des enseignant(e)s n'est pas spécifique aux individus interviewés, elle a déjà été observée pour d'autres études québécoise, notamment celle de M. Crespo et de Mme Cournoyer:

> Sans adopter les mêmes concepts et le même langage, plusieurs des répondants de tous les secteurs de l'école, surtout chez les enseignants, considèrent la famille comme un des principaux facteurs d'inadaptation scolaire. La famille serait alors la source de difficultés apparaissant tant au niveau affectif qu'intellectuel chez l'adolescent.[4]

Le manque de support scolaire que les enseignant(e)s reprochent aux parents d'élèves de la voie pratique et du professionnel court est-il généralisé auprès de tous ces élèves ou se rattache-t-il plus spécifiquement à un milieu social donné? Des indicateurs provenant des entrevues suggèrent que le support qu'obtiennent les adolescent(e)s varie selon les familles de classe.

Nous avons écrit précédemment que globalement les parents -selon les élèves- s'étaient résignés au classement de leur enfant. Cette

4. Manuel Crespo et Monique Cournoyer. Ecole polyvalente et inadaptation. Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire, 95-96.

soumission des parents s'est faite selon les garçons issus d'une famille d'agents d'encadrement diplômés en espérant que la voie pratique ou le professionnel court réconcilierait l'adolescent avec l'école; mieux valait pour ces parents un tel classement à un abandon scolaire. Pour les garçons de familles ouvrières, agricoles et d'agents d'encadrement non diplômés, les parents auraient dit: "C'est aussi bien prendre P.C. (professionnel court) puis un métier"; pour eux c'est plutôt un apprentissage professionnel qui les satisfait, ils s'en montrent contents, conseillent leur enfant dans cet apprentissage et apprécient -pour ceux qui sont concernés- l'idée que leur enfant entreprenne une cinquième année au secondaire afin d'obtenir une meilleure qualification professionnelle. Les garçons dont le père est propriétaire d'une petite entreprise artisanale sont plus partagés; pour certains parents le classement de leur enfant permettait à celui-ci de ne pas quitter l'école et pour d'autres il donnait la possibilité d'acquérir un métier et de travailler dans l'entreprise familiale. Curieusement, ces différences selon les familles de classe se retrouvent moins fortement chez les filles; les propos sont plus vagues et moins axés sur l'apprentissage d'un métier; les parents auraient plutôt dit aux adolescentes que par ce classement elles obtiendraient de meilleures explications durant les cours ou bien que l'important c'était d'aller "...encore à l'école (pour) en apprendre plus..."

Sur un plan plus quotidien comme l'étude à la maison, le support des parents semble varier également selon les familles de classe. Que des garçons et filles de familles ouvrières, agricoles et d'agents d'encadrement non diplômés déclarent: "ma mère c'est pas une personne pour me poussur dans le dos", peut signifier d'une part que les parents leur font confiance dans l'organisation du travail scolaire, mais d'autre part cela peut témoigner également d'un certain sentiment de déphasage que prêtent ces adolescent(e)s à leurs parents vis-à-vis des matières (entendons ici des matières de base) qu'ils(elles) ont à étudier. C'est aussi que plusieurs élèves disent inutile de demander conseil, à cette occasion, à leurs parents: "ils savent pas plus que moi" ou "à (la mère)

comprend plus rien". Ces élèves se retrouvent-ils dans la situation dramatique déjà décrite par Renée Vigneron:

> Quand l'enfant d'origine modeste rentre chez lui, nul ne peut l'aider à lire son livre de mathématiques, les parents n'en comprennent pas le charabia pontifiant, l'écolier se trouve immédiatement suel face à la difficulté et c'est tout de suite la catastrophe[5].

Par ailleurs, plusieurs agents scolaires reconnaissent que le support qu'ils demandent aux parents n'est pas accepté avec la même intensité dans tous les milieux sociaux. Les relations seraient plus ténues avec les familles ouvrières ou celles de milieu rural; les parents sont dits gênés, craintifs et moins intéressés de communiquer par téléphone ou de se présenter à l'école. Les agents scolaires établissent alors un lien avec le fait que les jeunes issus de tels milieux entretiennent peu de motivation dans leurs études et de faibles aspirations scolaires; ces familles possèderaient même des valeurs différentes de celles véhiculées par l'école et bien plus: "leurs parents ne croient pas à l'école". Il y a donc problème, mais celui-ci doit-il se rattacher à des "valeurs" particulières? Des contraintes matérielles imposées par l'occupation socio-économique de ces familles peuvent jouer également un certain rôle. Nous songeons ici aux enseignant(e)s qui constatent une augmentation de l'absentéisme dans les écoles de milieu rural durant le temps des semailles, des récoltes et du sucre; de plus certains d'entre eux rapportent quelques conversations téléphoniques qui prennent un peu l'allure de dialogues de sourds: l'enseignant(e)s exige que l'élève soit présent à ses cours tandis que le parent affirme avoir besoin de son aide pour travailler sur la ferme ou dans l'entreprise familiale. La famille et l'école imposeraient-elles parfois à l'adolescent(e)s des exigences difficilement conciliables?

---

5. Renée Vigneron, Étude ethnologique d'une classe pratique. La signification de l'échec scolaire, 298 p.

Les données recueillies sur le aptitudes des élèves du professionnel court, sur leur comportement et sur leurs familles de classe montrent qu'en tant qu'apprenants ces jeunes rencontrent plus d'un problème à l'école. Aussi pouvons-nous penser -et c'est là l'objet de la partie suivante- que ces problèmes influent sur la façon dont ces adolescent(e)s se représentent eux mêmes et sur la façon dont les intervenants scolaires se les représentent en tant qu'individus.

2. COMMENT LES ÉLÈVES DU PROFESSIONNEL COURT ET DE LA VOIE PRATIQUE SE REPRÉSENTENT-ILS EUX-MÊMES ET COMMENT SONT-ILS REPRÉSENTÉS EN TANT QU'INDIVIDUS?

Quelle image de soi est mise de l'avant ou" nous autres on est fous".

Les intervenants scolaires insistent particulièrement sur le sentiment d'infériorité que vivent les élèves du professionnel court et de la voie pratique. La confirmation en est faite par les élèves eux-mêmes, ceux de la voie pratique en souffrent davantage et les filles des deux secteurs encore plus que les garçons.

Les enseignant(e)s, les professionnels non enseignants et les directeurs constatent que les élèves de la voie pratique et du professionnel court sont habités par un sentiment "d'infériorité" et de "dévalorisation". Un cheminement scolaire perturbé par de nombreux échecs n'y est sans doute pas étranger. L'école est aussi identifiée, par des enseignant(e)s et des professionnels non enseignants, comme facteur entretenant et amplifiant ce sentiment: la fréquentation de classes spéciales, les redoublements, les évaluations négatives et le classement dans des secteurs différents de l'enseignement général contribueraient à l'anxiété, à l'attitude craintive et au manque de confiance en soi des élèves du professionnel court et de la voie pratique. On voit donc que "l'aide" apportée aux élèves par l'intermédiaire de services spéciaux, même si elle peut se justifier au niveau de l'administration pédagogique, montre

une facette peu reluisante: elle exclut du groupe et cette exclusion prendrait forme d'évincement, de bannissement. Pour dominer leur "complexe d'infériorité", ils devront surmonter aussi ce qu'un enseignant décrit à peu de chose près comme un lavage de cerveaux:

> Puis qu'on arrête de leur dire vous autres (les élèves de la voie pratique) votre intelligence nous l'avez dans les doigts...mais sur le plan académique, n'y pensez pas, vous n'êtes pas pareils comme les autres, vous n'êtes pas des intellectuels.

Les intervenants scolaires avancent que ce sentiment de dévalorisation voisine chez les élèves de la voie pratique un portrait qui les montre "généralement plus soumis, plus infantiles et moins développés que les élèves du professionnel court". Ce sentiment chez ces derniers se traduit plutôt par un esprit de groupe, par une attitude plus revendicatrice et par une compétition pour des choses matérielles: motos, autos, gros mots.

Les élèves affermissent par leurs propos l'idée des intervenants scolaires selon laquelle ils se sentiraient "moins bons", "infériorisés" et "mal vus". Deux thèmes émergent du discours: l'impuissance et l'insécurité; ceux-ci amenant évidemment chez l'élève une dépréciation de soi. Tous les élèves en sont affectés, mais les garçons du professionnel court le montrent un peu moins et les filles de la voie pratique insistent davantage.

Chez les garçons comme chez les filles du professionnel court, l'insécurité peut prendre forme de suspicion; un garçon croit qu'un enseignant et le directeur se sont ligués pour le "couler", et des filles estiment que des enseignant(e)s prennent leur groupe-classe pour "une gang de niaiseuses", "de folles". Ce manque de confiance à l'égard de certains enseignant(e)s n'est pas sans parenté avec le fait qu'ils savent trop bien que peu d'enseignant(e)s choisissent vraiment les groupes du

professionnel court; ils les reçoivent plutôt à titre de complément de tâche. Ils vont jusqu'à douter parfois de l'efficacité de l'aide que leur donne l'école; tel ce garçon qui, rappelant ses nombreuses rencontres avec des professionnels non enseignants, en enseignement primaire, déclare: "la seule chose qu'y ont trouvée, c'tait à cause que ch'tais paresseux dans l'temps". A cela s'ajoute chez les filles un sentiment d'impuissance: "quand tu comprends pas, ça te l'dit pas de continuer". On remarque même le cas d'une fille qui déprécie ses aptitudes pour la mécanique: "c'est trop dur pour une fille" avance-t-elle. N'ayant plus le goût de guerroyer, elles s'avouent vaincues d'avance, peut-on penser, mais plus d'un combat a déjà été livré...Elles font ainsi grand cas de leurs relations avec les autres élèves; dès l'enseignement primaire leurs difficultés en classe suscitent les moqueries, les rires: elles sont prises dans l'engrenage de la timidité, de la gêne et du silence... Elles se replient parfois sur elles-mêmes: "...à place de te faire dire t'es niaiseuse, moi j'me ferme la boîte, tu te tiens avec personne". En enseignement secondaire elles insistent moins sur la gêne, mais elles se montrent tout aussi touchées par les flèches des élèves de l'enseignement général qui les qualifient de "pas trop brillantes" ou de "pas très futées".

L'ensemble des élèves de la voie pratique ont pour leur part une représentation plus négative que ceux du professionnel court; comme pour les élèves du secteur précédent, les filles s'en resentent plus fortement. L'insécurité se traduit avant tout chez ces élèves par la crainte que leur classement et leur manque de connaissance fassent rire d'eux. Les garçons comme les filles préfèrent se taire en classe -et cela depuis l'enseignement primaire- que de risquer des questions qui susciteraient éventuellement la moquerie du groupe. Cette crainte, pour ne pas dire cette honte, influe grandement sur l'établissement des relations sociales des filles de la voie pratique. La plupart se confinent à leur groupe-classe et celles qui essaient d'établir un contact avec des élèves d'autres secteurs cachent leur classement; elles espèrent ainsi éviter non seulement les mots cruels dont on les affuble, mais écarter également

la ségrégation à leur égard: "ici, on se parle pas... j'ai rencontré une fille ici, pis quand à su que j'étais dans les voies pratiques, à m'a plus parlé..." Et, conclut cette fille: "moi...chu pas brillante...", comme quoi l'inexistence de rapports sociaux tributaires de préjugés, influe sur la représentation de soi. Même à l'extérieur de l'école, les filles continuent de ne pas dévoiler leur classement à leurs camarades; le sceau de la voie pratique n'est pas un crayon que l'on range les cours terminés. Si les filles insistent avec vigueur sur la dépréciation des autres à leur égard, est-ce parce qu'elles ont plus conscience que les garçons d'être "devenues" dans un secteur particulier? "...Ça fait humiliant un petit peu dire qu't'es en voie pratique, allégé, pis eux autres sont toutes au régulier, plus forts;...ça fait un peu gênant de dire." L'insistance qu'elles accordent par ailleurs à leur sentiment d'impuissance dans leur travail scolaire est loin de pouvoir contrecarrer cette dépréciation; elles parlent de découragement, d'ennui, d'incapacité: "quand j'vois que ça marche pas, j'sais que j'sus pas capable, j'essaie pas, j'laisse tomber"; elles sont donc elles-mêmes persuadées de leur impuissance. Quoi d'étonnant que ces filles apprécient les cours de formation morale qui leur permettent de se "dégêner"? Quoi d'étonnant qu'elles soient en quête de situations valorisantes: "y a beaucoup de fêtes d'organisées vu que c'est notre dernière année. Ça montre que les professeurs y tenaient à nous autres pis pour se souvenir de nous autres, y font des fêtes". On remarque aussi des garçons de la voie pratique qui partagent ce sentiment d'impuissance; tel ce garçon qui en a même reçu confirmation, dès l'enseignement primaire, après "plusieurs tests d'intelligence dans un hôpital psychiatrique": "là, y m'ont dit que je ne retenais rien". Pour certains, donc, les dés leur semblent jetés. Cependant, pour d'autres garçons qui disent avoir bénéficié d'un support particulier de l'enseignant(e) (prise en mains, intégration pour quelques cours en enseignement régulier), la confiance en soi est présente: "d'après moi, j'aurais toujours pu suivre une classe normale en maths". L'aide reçue toutefois ne les satisferont, et en cela ils rejoignent les filles, que s'ils s'y sentent valorisés; des rencontres avec le psychologue ou avec l'orthopédagogue décevront quelques élèves car "les jeux

qu'on faisait c'était trop jeunes", c'était "niaiseux". On y obtient donc encore une fois confirmation de leur complexe d'infériorité; ces élèves se montrent très affectés lorsqu'ils sont pris pour plus jeunes qu'ils ne croient l'être.

Outre le secteur et le sexe qui sont deux variables d'importance lorsque l'on considère l'image de soi des élèves, il s'en ajoute une troisième: la famille de classe. Ainsi, les filles et les garçons dont le père est agent d'encadrement ou petit propriétaire d'une entreprise artisanale, semblent plus affectés par leur classement. Ce sont eux qui affirment souffrir davantage de la ségrégation touchant les élèves de la voie pratique; conséquemment, ils sont ceux qui dissimulent le plus aux amis leur classement; l'un d'eux, dont les parents sont séparés, le camoufle même à son père. Leur comportement à l'école peut témoigner aussi de la résistance, voire du refus, d'être en voie pratique: "je partage pas les mêmes conceptions...J'ai horreur d'être comme les autres, le commun, la majorité. J'aime à être bien habillé". De même, la possibilité que leur offrent parfois des enseignants (en passant outre des frontières bureaucratiques) de suivre des cours en enseignement général, est saisie comme une chance leur permettant d'échapper à leur classement.

Les élèves de la voie pratique et du professionnel court ne se sentent donc pas valorisés à l'école; ils y vivent un sentiment d'infériorité. Aussi pouvons-nous nous demander qu'est-ce qui à leurs yeux les valorisent; la prochaine section répond en partie à cette interrogation.

Les élèves du professionnel court et ceux de la voie pratique: des adolescents ou des adultes?

Cette section adopte pour départ l'affirmation d'un directeur d'après lequel les garçons du professionnel court, pour satisfaire leurs exigences de consommation, donnent parfois plus d'importance à un travail rémunéré qu'au travail scolaire. Nous pouvons nous demander de quelle nature est cette importance; remarquons-nous vraiment une tendance diffé-

rente par rapport aux garçons d'autres secteurs, et qu'en est-il des filles? Plus précisément si cette affirmation se vérifie, que recouvre-t-elle comme signification pour les élèves eux-mêmes?

Les entrevues des élèves permettent d'identifier leurs dires à propos des activités de travail et des modes de consommation. Ces deux éléments les placent-ils déjà dans un monde d'adulte? Regardons la situation des garçons puis celle des filles.

Les trois quarts des garçons du professionnel court interviewés ont un travail durant l'année scolaire. Ils y consacrent des soirs ou des fins de semaine. Le type d'occupation varie beaucoup d'une famille de classe à l'autre; les fils d'agriculteurs s'occupent de la ferme, des animaux, de la traite des vaches, des travaux saisonniers, les fils de petits propriétaires d'entreprise familiale participent à cette entreprise et les fils de familles ouvrières et ceux d'agents d'encadrement travaillent dans des domaines variés: ménage, épicerie, usine, hôpital, menuiserie et mécanique. Cependant, il est faux de croire que ces garçons du professionnel court sont les seuls à posséder une activité de travail; presque autant de garçons de la voie pratique et du professionnel long en ont une et ils y consacrent quasiment autant de temps; on retrouve aussi chez eux cette répartition selon les familles de classe. De plus, leur paticipation au marché du travail les plonge dans un réseau de relations avec des jeunes qui travaillent à temps plein. Leurs amis ne vont pas tous à l'école et cette constatation s'ajoute au sentiment qu'ont ces élèves d'avoir déjà un bon pied dans le monde adulte. Lorsque le travail de ces garçons est rémunéré, l'argent est souvent investi dans des biens de consommation relativement coûteux; achat et entretien d'auto, de motoneige, de motocyclette, d'équipement sportif. Cela confirmerait apparemment les propos déjà énoncés, du directeur selon lequel ces garçons se valoriseraient par l'achat de tels biens: (garçon du professionnel long) "...c'te modèle-là (modèle d'auto sport très valorisé chez les jeunes) ça fait trois ans que je travaille rien que pour ça. J'pense y inque à ça, j'en dors pas la nuit".

La situation des filles est fort différente de celle des garçons dans ces trois secteurs. Elles sont moins nombreuses à travailler et leurs emplois sont moins diversifiés: presque toutes s'occupent de la garde d'enfants. Rares sont les filles de propriétaires d'entreprise familiale qui participent à celle-ci et peu de filles d'agriculteurs tavaillent quotidiennement sur la ferme. Il paraît évident que les filles sont beaucoup moins impliquées que les garçons sur le marché du travail, mais par contre elles sont plus actives qu'eux à l'intérieur de la maison (ménage, préparation de repas, lavage de la vaisselle). Donc, vu sous cet angle elles vivent déjà, comme les garçons, en partie tout au moins, un rôle qui peut être considéré comme étant celui d'un(e) adulte. De plus, que leurs habitudes de consommation soient toutes contenues dans l'achat de vêtements et qu'un(e) enseignant(e) souligne, plus spécialement pour les filles du professionnel court, qu'elles ont "le peigne puis le maquillage bien proche", montrent qu'elles sont sensibles à l'attrait d'un certain stéréotype de la femme adulte.

A travers le travail et la consommation les élèves recherchent un statut d'adulte. La quête de l'autonomie paraît plus forte chez les garçons provenant de familles ouvrières et de propriétaires d'entreprise familiale. D'une part, ceux-ci considèrent le salaire comme un outil servant à affirmer leur indépendance:

> (Garçon du professionnel court) Ben là, m'achetais toutes sortes d'affaires, des fois me su acheté des culottes, du linge...quand on allait veiller quelqu'part, j'avais d'l'argent c'est moi qui l'avait gagné c't'argent.

D'autre part, la recherche d'une autonomie chez ces garçons se vérifie en regard d'autres thèmes que celui du travail. Ils établissent une distance entre eux et leurs parents à propos d'un contrôle de l'étude à la maison, des absences à l'école et de l'acceptation du classement scolaire: "y disent rien (ses parents) qu'est-ce que tu veux qui disent, j'ai 18 ans, chu assez vieux".

Les garçons du professionnel court ont des pratiques de consommation qui les incitent à travailler durant l'année scolaire. Cette affirmation, bien qu'elle se vérifie, exige des précisions qui la rendent plus relative. Les garçons de la voie pratique et du professionnel long se situent assez bien eux aussi dans cette problématique. De plus la maturité que ces élèves disent avoir atteint en âge -et ils sont effectivement plus vieux que la moyenne des élèves- les contraindrait à en trouver confirmation dans les faits, i.e. notamment, par un travail. Qu'attendent-ils alors de l'école? C'est en partie ce que nous dégagerons dans la section suivante en indiquant quelles sont les représentations que ces élèves entretiennent de l'école.

3. LES REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCOLE QU'ENTRETIENNENT LES ÉLÈVES DU PROFESSIONNEL COURT ET CEUX DE LA VOIE PRATIQUE

Nous explorerons les représentations de l'école des élèves du professionnel court et de la voie pratique en suivant quatre avenues:

- l'école comme moyen de les aider à se développer;
- l'école comme moyen d'acquérir un métier, des connaissances;
- l'école comme lieu de rencontre entre amis;
- l'école comme étant reliée à des notions d'opacité et de contrainte.

L'école comme moyen d'aider les élèves à se développer

Les élèves de la voie pratique attendent, par le biais des enseignant(e)s, un support plus vaste de l'école si nous les comparons à ceux du professionnel court.

Dans le secteur du professionnel court, l'aide demandée par les élèves se circonscrit à l'intérieur de la notion de "réussite" scolaire. Ils demandent plus précisément à l'enseignant d'expliquer et de réexpliquer sans s'impatienter de les aider à comprendre. Ceux et celles qui

ont suivi une septième année ou qui ont fréquenté les classes spéciales disent explicitement qu'étant dans un petit groupe, l'enseignant(e) avait plus de temps à consacrer à chacun d'eux et qu'ils obtenaient ainsi de "meilleures explications". Une particularité des filles: quelques-unes souhaitent qu'une partie de l'aide se mute en obligation d'étudier; elles attendraient ainsi un support très personnalisé les forçant à s'imposer discipline dans leur travail scolaire. Notons de plus le cas d'une fille qui a même suivi, par les soirs, des cours privés de français.

Les filles et les garçons de la voie pratique demandent eux aussi aux enseignant(e)s de leur fournir de nombreuses explications dans les cours. Cependant l'aide demandée à l'école déborde la dimension strictement scolaire; ils sont en quête d'encouragements, de confiance, de valorisation et voudraient idéalement atteindre le développement entier de leur personnalité. Comme le souligne un élève, l'école c'est:

> "...pour faire travailler le cerveau, pour être capable de réfléchir à des problèmes, avoir la patience puis la tenacité pour un travail... se connaître plus...c'est pour bâtir une personne...

Ces élèves attendent donc bien plus de l'école qu'une somme de connaissances déterminées; elle doit leur apprendre comment réfléchir, à cultiver des qualités leur permettant de conduire leurs projets à terme et plus globalement à les aider à se découvrir eux-mêmes, à forger leur personnalité. En filigrane de ces attentes envers l'école en apparaît une autre non moins impérieuse: les élèves veulent acquérir une confiance en eux. Ce besoin se rattache assez bien au sentiment de dévalorisation déjà remarqué dans leurs représentations d'eux-mêmes, et qu'il soit exprimé plus souvent chez les filles de la voie pratique souligne à nouveau que ce sont elles qui possèdent, parmi les élèves, la représentation la moins valorisante d'elles-mêmes. Celles-ci cherchent sans doute par l'acquisition d'une confiance en soi à atténuer une timidité souvente fois évoquée. Par ailleurs, qu'une fille de la voie pratique insiste particuliè-

rement sur les attentions et l'accueil que lui ont témoignés les employés tu bureau où elle a fait son stage, laisse sous-entendre que cette quête de valorisation déborde largement les frontières de l'école.

Ce thème de l'école comme moyen d'aider les élèves à se développer partage la population d'étude avant tout selon le secteur, en particularisant davantage les élèves de la voie pratique. Le thème suivant de l'école comme moyen d'acquérir un métier scinde plutôt cette même population suivant le sexe.

L'école comme moyen d'acquérir un métier, des connaissances

Les élèves de la voie pratique et du professionnel court considèrent l'école comme un lieu d'apprentissage. Cependant, garçons et filles n'y attendent pas de recevoir les mêmes connaissances.

Pour les garçons de ces deux secteurs prime l'acquisition d'un métier. L'école est "une place pour appprendre, pour apprendre que c'est qu't'aimes' le métier que t'aimes, pas les maths, pas le français, c'est la mécanique qui m'intéresse". Il est particulièrment intéresssant de remarquer la formulation restrictive de ces propos; les garçons vont à l'école pour apprendre, mais plus précisément pour apprendre ce qu'ils aiment et encore plus précisément pour apprendre une matière professionnelle donnée. C'est donc en grande partie l'acquisition d'un métier qui donne un sens à la vie scolaire des garçons, cela est vrai pour ceux qui se plaisent dans leur profil professionnel: "sans débosselage j'arrêterais l'école", comme pour d'autres qui s'y plaisent moins: "si je passe ça me donnera rien dans la vie, je veux pas faire de menuiserie". Les garçons raffinent encore davantage cette signification inhérente de l'école: l'apprentissage qu'ils valorisent c'est celui réalisé en atelier: "c'est l'fun, on fait des meubles". L'école sera d'autant plus significative pour eux qu'elle leur offrira la possibilité de réaliser concrètement des objets, comme s'ils étaient sur le marché du travail. De plus, les ateliers leur permettent de relever des défis -ils y construisent de

"gros" meubles, ou ils y réparent de "grosses" bosses (en débosselage)- ce qui les valorisent en les plaçant plus avantageusement dans une situation de réussite signifiante pour eux. Aux paroles sur le sens recherchée à l'école s'y ajoutent des gestes qui confirment son importance: tel ce garçon qui, non satisfait de son classement en enseignement général, qui ne lui permettait pas de suivre des cours d'atelier de menuiserie en première secondaire, déclare:

> "J'voulais être plus bas en voie (pratique), comme j'suis, pour aller en menuiserie. J'voulais l'avoir, j'aime ça, pis y m'avaient pas envoyé...j'écoeurais les profs, y voulaient plus m'voir...J'ai réussi.

Le sens de l'école pour plusieurs garçons s'organisent donc autour de l'acquisition du métier. Cela se vérifie aussi par l'importance qu'ils accordent à d'autres matières, comme le français ou les mathématiques qui ne seront "utiles" qu'en autant qu'ils en voient les liens avec leur formation professionnelle. Par ailleurs, si quelques garçons prévoient continuer leur fréquentation scolaire, soit par une cinquième secondaire en professionnel court ou par l'éducation aux adultes, ce sera pour approfondir leurs connaissances professionnelles, ce qui confirme une fois de plus ce qu'ils entendent retirer de l'école.

Les filles ne font pas une relation aussi forte que les garçons entre l'école et l'apprentissage d'un métier; de plus, contrairement aux garçons, le secteur chez elles apporte des différences.

Les filles du professionnel court constituent le groupe d'élèves qui met le moins en évidence la signification de l'école comme lieu d'apprentissage. Lorsqu'elles le font, les termes employés sont "...y nous apprennent des choses qu'on va avoir besoin dans (la) vie". Malgré la globalité de ces propos, il semble que les filles apprécient davantage les acquis de formation générale tels les informations sur la sexualité

recueilles dans le cours d'enseignement religieux. Les liens établis demeurent faibles avec l'apprentissage d'un métier et si certaines en font, elles sont d'avis que tous les volets des matières professionnelles n'ont pas une égale pertinence.

Les filles de la voie pratique font valoir plus que les précédents la signification de l'école comme lieu d'apprentissage de connaissances. Elles s'expriment aussi en des termes plus précis; elles ont le sentiment de suivre des cours "utiles" pour leur emploi futur ou même pour des activités actuelles comme la couture, la cuisine et surtout la garde d'enfants. Toutefois, elles attendent aussi de l'école des apprentissages plus globaux qui les distinguent des filles du professionnel court et des garçons des deux secteurs: "apprendre à travailler avec les autres", "apprendre à se conduire avec les autres". Ce souci d'acquérir des habiletés dans l'établissement de relations sociales ne reflète-t-il pas leurs problèmes de solitude, de ségrégation qu'elles ressentent fortement?

L'école pour les garçons du professionnel court comme pour ceux de la voie pratique est donc conçue, entre autres, comme un lieu d'acquisition d'un métier. Cette représentation est moins forte chez les filles du professionnel court qui emploient des termes moins concis pour définir leurs apprentissages. Par contre, celles de la voie pratique déclarent faire à l'école des apprentissages utiles pour un travail, tout en cherchant à y parfaire l'établissement de relations sociales. Regardons d'ailleurs l'importance des relations entre amis dans les représentations de l'école.

L'école comme lieu de rencontre entre amis

Dans la voie pratique et dans le secteur du professionnel court, les élèves accordent une grande importance aux relations sociales qu'ils entretiennent à l'école. Bien plus, tant chez les filles que chez les garçons et pour toutes les familles de classe, on retrouve des élèves

pour qui les relations sociales constituent la principale motivation pour venir à l'école.

> (Garçon de la voie pratique) Pas avoir d'école, j'connaisserais pas grand monde.
>
> (Fille du professionnel court) J'viens à l'école quasiment juste pour le midi. (i.e. afin de rencontrer ses ami(e)s).

L'école est donc considérée comme un lieu privilégié pour se faire des compagnons et pour entretenir des liens d'amitié. Cette représentation, fort bien ancrée, peut même servir de critère afin d'apprécier les classes antérieures; quelques-uns d'entre eux déclarent que leur plus belle année en enseignement primaire fut celle où ils avaient "une gang de chums": "Ça dépendait avec qui on allait jouer dehors".

A l'intérieur de cette signification que les élèves donnent à l'école, transparaît l'importance capitale du groupe classe. Celui-ci ne se démantèle ni dans les matières de formation de base, ni dans celles de formation professionnelle, et c'est souvent presque exclusivement à l'intérieur du groupe classe que l'ensemble des élèves de la voie pratique et du professionnel court établissent leurs relations d'amitié à l'école. Aussi, les enseignants, directeurs et professionnels non enseignants attribuent à ces élèves "un esprit de clan et de solidarité appréciable". Des garçons préfèrent les cours d'atelier non seulement pour la matière qu'il y trouvent, mais parce qu'"on travaille en jasant avec nos copains". La compétition en classe fait place à l'entraide, chez les filles comme chez les garçons, même si pour les enseignants celle-ci prend parfois figure de plagiat. Par ailleurs, même sur l'heure du midi, chez ceux et celles qui demeurent à l'école, la puissance du groupe persiste; à l'exception de quelques filles du professionnel court qui participent à des activités organisées, l'ensemble des élèves des deux secteurs n'y vont pas; le motif souvent évoqué: "quand t'es-tu seul de ta gang, t'ai-

mes pas ça. "Ces élèves, durant cette pause quotidienne discutent, se promènent, jouent aux cartes, écoutent de la musique, mais entre eux.

L'observation confirme la grande vitalité des contacts humains à l'intérieur du groupe.

> "Solidarité et rudesse caractérisent les relations des garçons et des filles du professionnel court. Ils ou elles se traitent très durement, ne ménagent pas les mots pour s'interpeller, se ridiculisent, se bousculent, se frappent mutuellement. Par contre, ils ou elles peuvent tout accorder, tout donner: une gomme, une cigarette, une bonne (ou mauvaise) réponse, une oreille attentive, le silence ou la protection contre les intrus (l'observatrice ou l'enseignant).

Cette description des rapports que les élèves entretiennent peut se rapprocher de ce qu'écrit Hoggard à propos des milieux populaires:[6]

> C'est ainsi que la langue populaire et l'action oratoire qui l'accompagnent sont plus abruptes, moins enrobées de circonlocutions et d'atténuations que celles des autres groupes sociaux....La structure du langage populaire suit de plus près le mouvement des émotions, qu'il s'agisse d'exaspération...ou de la joie...Il existe enfin une forme d'arrogance qui consiste à appeler un chat un chat...

Aussi pouvons-nous suggérer que l'école -via le professionnel court- est un lieu où ces élèves se retrouveraient entre eux, i.e. entre gens d'un même milieu social. Il est pertinent de noter à ce sujet que les élèves qui se sentent guère d'affinité avec leur groupe, qui veulent et tentent dans les faits de le quitter, sont issus d'autres milieux sociaux, comme celui des agents d'encadrement. De plus, comme le soulignent Hoggard et Frémontier[7], la camaraderie et la solidarité sont des valeurs que partagent plus spécialement les individus de milieu populaire; on s'en rend

6. La culture du pauvre. p. 133.
7. Jacques Frémontier, La vie en bleu. Voyage en culture ouvrière.

compte chez les élèves à la fois par leurs relations entre eux, mais aussi par celles qu'ils établissent avec les enseignants. D'ailleurs on a déjà démontré qu'un "bon enseignant" pour ces élèves est avant tout un ami, une personne avec qui on peut jaser.

L'idée que l'école pour ces élèves est un lieu de rencontre avec les amis se vérifie également dans leur réticence à l'égard de la perspective de changer d'école. Ils disent préférer suivre toutes leurs classes de l'enseignement secondaire dans une même école et des enseignants confirment qu"'ils répugnent"à étudier dans un lieu trop éloigné de leur résidence "parce que c'est des gens qui aiment vivre en gang".

Plusieurs données convergent donc pour soutenir la proposition suivante: l'école est un lieu de rencontre entre amis pour les élèves de la voie pratique et du professionnel court. Cette idée serait à rapprocher d'une caractéristique relative au milieu social populaire dont sont issus la plupart de ces élèves.

L'école, objet d'opacité et de contrainte

L'une des représentations de l'école associée aux élèves de la voie pratique et davantage à ceux du professionnel court est celle de la contrainte. Les élèves abordent ce thème en y amenant plus d'un élément et les enseignants, directeurs et professionnels non enseignant montrent également que pour ces élèves l'école est de loin un objet coercitif dont le sens n'est pas toujours apparent.

Les enseignants, directeurs et professionnels non enseignants notent que pour les élèves de la voie pratique et du professionnel court, l'école "est un endroit où ils n'ont pas réussi" et où ils ont cumulé de "graves retards pédagogiques". Rappelons à ce sujet leurs nombreux échecs dans les matières de base inscrits sur les bulletins dès l'ensei-

gnement primaire. Le discours de ces élèves atteste que leur attitude à l'égard de l'école est liée étroitement à la notion de difficulté: (garçon de la voie pratique)" j'ai jamais aimé l'école...j'trouve ça ben ben dur".

Pour contrer leur difficulté, l'école a placé des élèves de la voie pratique dans des groupes spéciaux en enseignement primaire. Ceux-ci s'expriment souvent d'une façon plutôt réservée sur la satisfaction vis-à-vis de ces groupes: "Ça m'a sûrement aidé parce que si y avait pas eu ça je serais peut-être pas rendu où je suis rendu là". En enseignement secondaire, le support de professionnels non enseignant leur semble parfois mystérieux et certains mettent en doute son utilité; il en va ainsi des "petits dessins" faits chez le psychologue.

Les élèves du professionnel court, pour leur part, questionnent la pertinence des connaissances que l'école leur inculque, ce qui n'atténue pas chez eux l'opacité des contenus de l'apprentissage. En français, ils ont l'impression du "déjà vu". En mathématiques, songeant aux pourcentages, racines carrées, fractions et algèbre ils se demandent: "qu'est-ce qu'on va faire avec ça dans la vie". Pour la plupart des garçons de la voie pratique et du professionnel court, le contenu des cours aura du sens dans la mesure où il se greffe à l'apprentissage d'un métier; sinon leurs paroles laissent transparaître la frustration de suivre ces cours: "moi j'aimerais ça si ça serait rien que de la mécanique pis qu'est-ce que j'aime". Par ailleurs, des enseignants de la formation de base notent à propos des matières qu'ils enseignent que celles-ci semblent "superflues" aux garçons pour pratiquer leur métier. L'opacité de l'école apparaît donc pour ces élèves par le biais de l'utilité (ou de l'inutilité) des connaissances qu'elle leur donne. Des garçons accepteront ces connaissances, mais vraiment sans trop de conviction: "j'en ai besoin (des cours théoriques de mécanique) pour mon diplôme mais pas pour les ateliers". Même si les filles du professionnel court acceptent plus aisément les matières de formation de base, elles n'en voient guère davantage l'utilité et, détail significatif, contrairement aux garçons leur

profil professionnel ne leur sert pas à juger de la pertinence des programmes de français ou de mathématiques. Ainsi, elles se montrent plus rébarbatives devant les matières théoriques de formation professionnelle où "il n'y a rien à retenir", où des thèmes comme ceux du mariage ou du testament ne les intéressent pas dans l'immédiat, et où elles posent finalement comme question: "mais qu'est-ça va m'servir plus tard?".

En plus de remettre en question la pertinence de plusieurs matières, les élèves de la voie pratique et du professionnel court, mais plus spécifiquement les garçons de ce dernier secteur, s'interrogent sur la qualification de leur formation. Si l'un d'eux soutient: "y disent toutes qu'on est obligé d'r'venir dans les cours du soir", c'est qu'il croit, comme d'autres garçons, qu'il ne pourra obtenir un "diplôme" que s'il poursuit une formation ultérieure. Ils posent donc, par le biais de la qualification, l'opacité de la finalité de leur secteur scolaire. Finalement, à défaut d'une attestation officielle, ceux-ci se rabattent sur l'expérience pour trouver un emploi: "on n'a pas de diplôme...mais ça va donner une chance on a un stage". Les quelques filles qui abordent la certification n'y voient guère de quoi les stimuler: "j'aime pas tellement ça étudier moi, pis surtout c'te diplôme-là qu'on va avoir, ça vaut pas ben ben à peine". Que peut-on leur reprocher à cet égard, puisque certains de leurs enseignants révèlent: "je ne crois pas qu'elles sont préparées vraiment à quelque chose".

Que l'école prenne figure de contrainte pour les élèves de la voie pratique et du professionnel court apparaît aussi pour plusieurs dans leur classement qu'ils disent imposé: (fille du professionnel court) "y m'ont garrochée icitte, j'avais pas le choix ben ben". En fait, le seul choix des élèves du professionnel court est dans bien des cas soit de suivre ce secteur, soit de doubler la deuxième ou la troisième secondaire. Les enseignants des matières professionnelles expliquent en partie la faible motivation des élèves pour leur profil professionnel par cette imposition. Plus globalement des filles et des garçons des deux secteurs scolaires sont conduits à comparer explicitement l'école à une

prison ils s'y sentent enfermés et longues paraissent les années à purger: (garçon de la voie pratique) "...rendu en sixième année tu vois le chemin qui te reste à faire, ça te dérange".

Que des élèves considèrent l'école comme une prison se vérifie dans leur désir de fuite. Les bons moments se confondent avec la disparition du climat coercitif; un garçon du professionnel court aime les cours d'enseignement religieux car on les amène parfois à l'aréna et une fille de la voie pratique raconte ainsi son expérience des groupes spéciaux en enseignement primaire: "...c'tait l'fun, on était pas beaucoup, on faisait toutes sortes d'affaires". Quelques garçons des deux secteurs évaluent même la satisfaction de leur cheminement scolaire antérieur à partir de cette possibilité de fuir le rigorisme scolaire:

> "Au primaire, ma plus belle année...maternelle, on faisait rien; au secondaire, c'est secondaire I, c'était une année de foire, l'prof était malade, on a fait l'année en beauté. On n'avait rien à faire, on avait du fun, là le matin ça nous faisant rien de s'lever...pour venir à l'école. Ma moins belle année au secondaire...Voie 100, c'était raide, l'prof. nous faisait travailler".

Beaucoup ne rêvent que de "liberté":

> ...ici tu perds le quart de ta vie pour venir à l'école...L'été j'aime mieux ça. Des fois, j'sus en classe, comme en maths ou en français, j'm'assis sur l'bord d'la vitre, j'pense au printemps, à l'été".

Des filles du professionnel court donnent un sens à l'absentéisme qui les relient également à cette quête de "liberté": "j'aime pas l'école, j'me sens pas ben, m'sauver c'est un plaisir...j'ai ça dans tête".

Cette représentation carcérale de l'école qu'entretiennent des élèves du professionnel court en conduit plusieurs, surtout des filles à considérer leur secteur scolaire comme une échappatoire. Le professionnel court, malgré les désavantages qu'ils y rattachent, incarne le trajet le plus direct vers la sortie: "on choisit ce qui va le plus vite pour qu'on finisse l'école". Des enseignants relèvent également que plusieurs élèves en viennent à prendre le secteur du professionnel court parce qu'ils sont "...tannées d'aller à l'école". Voilà pour beaucoup le sens qui confirme que pour ces élèves l'école est plus contraignante de beaucoup.

L'école représente donc pour l'ensemble de ces élèves un lieu de difficultés, d'échecs, voire pour certains une prison. Ils ne saisissent pas toujours la pertinence des connaissances enseignées et ils interrogent la valeur d'un classement imposé et celle d'un secteur qui ne conduit pas à un diplôme. Que dire de leur motivation lorsque le sens que prend le professionnel court pour certains est d'en finir le plus rapidement avec l'école.

L'école un tremplin?

Les élèves de la voie pratique et du professionnel court entretiennent donc à l'égard de l'école des représentations variées et même dans une certaine mesure contradictoires; d'une part ils la conçoivent comme un moyen qui les aide à se développer, qui leur fait acquérir un métier, comme un lieu de rencontre avec leurs amis, mais d'autre part c'est aussi pour eux un milieu contraignant dont plus d'un élément leur semblent opaque. Un bilan s'impose: l'école est-elle pour eux un tremplin et considèrent-ils d'autres moyens pour préparer leur avenir? Par ailleurs, des éléments de réponse ne peuvent être apportés qu'en rapport avec le sexe des élèves et leur appartenance à une famille de classe.

Regardons en premier lieu quel avenir les élèves entrevoient. La plupart des garçons préfèrent travailler dans le métier appris; les

fils d'ouvriers choisiront cependant l'emploi le plus avantageux monétairement parlant, tandis que les fils d'agents d'encadrement misent sur une certification plus spécialisée, les fils d'agriculteurs entrevoient pour leur part comme seconde possibilité le travail sur la ferme et les fils de propriétaires artisans envisagent de travailler avec leur père. L'idéal de plusieurs garçons: posséder leur entreprise: ils veulent y trouver indépendance, faire quelque argent et satisfaire leur esprit d'artisan:

> "...peut-être une cour à scrap...ferrailleur, ramasser des chars, pis tout ça, me verrais là-dedans...c'est payant, pis moé j'aime taponner dans le fer...t'est tout le temps indépendant quand tu travailles pour toi-même... j'aimerais ça de même...

Les filles de la voie pratique songent à garder des enfants ou à travailler dans une maison privée, à moins qu'elles ne soient issues d'une famille ouvrière et croire, comme leurs consoeurs de même famille du professionnel court, qu'elles deviendront, elles aussi, ouvrières ou employées. Dans l'ensemble cependant, l'avenir paraît plus éloigné aux filles qu'aux garçons et il s'ensuit une imprécision des projets qu'elles y attachent, sauf celui de se marier qui est commun à la plupart des filles.

Quel poids les élèves accordent-ils à l'école dans la réalisation de leur projet d'avenir? Le discours des garçons est sur ce sujet plus déterminé que celui des filles. Explicitement, ils centrent leurs attentes autour de l'apprentissage d'un métier. Dans l'ensemble les garçons de la voie pratique sont satisfaits de la formation scolaire qu'ils suivent, alors qu'une partie des garçons du professionnel court, voulant être plus qualifiés, songent à poursuivre leur spécialisation par une cinquième secondaire ou par l'enseignement aux adultes. Quelques exceptions espèrent même entrer au cégep; ces garçons sont issus d'une famille d'agents d'encadrement. L'école, même si elle est jugée souvent contrai-

gnante, leur paraît nécessaire afin de recevoir des connaissances professionnelles. Les enseignants confirment que l'obtention d'un emploi, via l'apprentissage d'un métier incarne la principale motivation des garçons. Cependant, les enseignants considèrent inadéquat le tremplin donné par l'école au sujet de la formation de base; les élèves de la voie pratique et du professionnel court se débrouilleront difficilement et risquent par cette lacune de se faire rouler. Les filles pour leur part sont plus partagées; celles de la voie pratique mentionnent que les apprentissages qu'elles suivent en garderie leur serviront si elles se dirigent dans cet emploi, tandis que les filles du professionnel court, hormis celles issues de familles ouvrières qui espèrent trouver un emploi dans leur option commerciale, tissent peu de liens entre l'école et leur travail futur: "moé j'sus venue dans l'cours que j'fais pas parce que ça m'intéressait, parce que j'voulais pas r'doubler". Les enseignants attestent également que plusieurs filles ont "choisi" le professionnel court non pas en prévoyant travailler dans un domaine particulier, mais bien parce qu'"...elles étaient tannées d'aller à l'école", pour en finir au plus tôt.

Par ailleurs, pour l'ensemble de ces élèves l'école n'incarne pas le seul lieu d'apprentissage. Comme le mentionne une fille:"...l'école ça nous apprend des affaires, mais pas toutes". Considérant les autres endroits qui leur servent à préparer leur avenir, on aperçoit des variations dans la sorte de connaissances apprises, tant en regard du sexe des élèves que de leur famille de classe.

Les garçons parlent beaucoup de l'importance des apprentissages qu'ils réalisent dans leur travail. Par leurs emplois diversifiés, les fils de familles d'ouvriers acquièrent l'expérience de travailleur. L'un d'eux, élève en menuiserie, affirme croire davantage en cet apprentisssage pratique qu'en celui dispensé à l'école:

> "...y montrent pas ben ben de choses, mais c'est vrai itou on est rien que dans une école icitte, mais comme une

> shop comme mon frère,...eux autres y font n'importe quoi: des vieux meubles,...n'importe quoi. Eux autres au moins y montrent quoi faire, pis eux autres icitte y montrent rien. Bien juste à étudier des noms..."

Les fils de propriétaires d'entreprise artisanale, qui pour la plupart travaillent dans celle-ci, montrent souvent qu'ils possèdent plus d'un secret du métier; on les sent prêts à y travailler définitivement:

> "Quand j'reviens d'l'école, j'm'en va travailler dans l'garage, j'm'en va chercher le loader au pit de stuff... des fois le samedi j'aide à mon père...l'été, j'travaille dans l'garage, j'travaille sur un p'tit bull...j'arrange les machines, changement d'huile, quand qu'y a une hose qui pète, on les change, j'arrange un peu de toute".

La ferme chez les fils d'agriculteurs peut leur procurer un tremplin sous deux aspects; d'une part elle leur procure un lieu d'apprentissage et d'expérimentation "y a pas grand-chose qui a pas passé dans mes mains" et d'autre part, ils considèrent souvent le travail sur cette ferme comme une seconde possibilité d'emploi. Finalement, même si les fils de familles d'agents d'encadrement comptent plus que les autres garçons sur l'école pour obtenir une qualification, certains axent leurs loisirs sur leur profil professionnel, et ils rejoignent ainsi, en partie, les garçons d'autres familles. Dans ces loisirs, plusieurs garçons réparent et entretiennent motos, autos, motoneiges; l'un d'eux a aidé son père à édifier une rallonge à la maison et un autre a construit avec l'aide de son père un tacot et un avion sur neige. Les apprentissages professionnels faits par l'ensemble des garçons par leur travail à temps partiel et par leurs loisirs ne sont donc pas négligeables; eux mêmes considèrent positivement ces acquisitions: "t'apprends n'importe quoi mais t'apprends tout". Il existe ainsi pour plusieurs garçons une continuité entre les apprentissages scolaires et ceux acquis à l'extérieur de l'école, du

moins en ce qui a trait au métier; regardons si la même constatation vaut pour les filles.

Quelle que soit leur famille de classe, les filles ont des activités de travail plus limitées que les garçons; la plupart d'entre elles gardent des enfants. Seules certaines filles de la voie pratique font un lien entre ce travail et leurs cours de garderie, soulignant que ces apprentissages leur seront utiles si elles trouvent un emploi dans ce domaine. Pour les élèves de commerce et secrétariat du professionnel court, les apprentissages professionnels se cantonnent exclusivement à l'école et si des rapports s'établissent à partir des travaux domestiques qu'elles remplissent, ce sera pour d'autres projets d'avenir:

> "Plus tard quand t'es mariée, tu fais c'que t'appris pis t'es ben contente...t'es pas mal pris...t'apprends queq'-chose...tu sais quoi faire.

Que les projets professionnels et scolaires soient mieux articulés chez les garçons n'est peut-être pas étranger au fait qu'ils soient mieux intégrés au monde du travail que ne le sont les filles. L'expérience acquise leur donnerait plus d'assurance et des portes leur sont ouvertes -travail dans l'entreprise familiale, sur la ferme- ce qui encore là ne s'applique pas aux filles. De plus, comme leurs enseignants de mécanique, ils ont foi en des qualités qui ne relèvent pas spécifiquement de l'école, telle la débrouillardise, afin de dénicher un travail. Les enseignants des matières commerciales sont moins optimistes; la formation qu'ils offrent aux filles permettent difficilement à celles-ci de trouver de l'emploi.

Par leur travail et leurs loisirs, plusieurs élèves montrent que l'école n'incarne pas le seul lieu d'apprentissage professionnel. Celle-ci trouverait-elle alors avantage à valoriser les connaissances qui y sont apprises par les adolescent(e)s? Les lieux de formation s'appuyant mutuellement, les élèves opposeraient peut-être moins les apprentissages scolaires aux autres acquis en dehors de l'école.

CONCLUSION

De ces volets sur les représentations des élèves du professionnel court et de la voie pratique en tant qu'apprenants et en tant qu'individus, de même que sur les représentations à l'égard de l'école, plusieurs liens se nouent et permettent ainsi de cerner davantage une certaine logique des représentations.

On peut supposer que les difficultés scolaires rencontrées par les élèves du profesionnel court et de la voie pratique influent directement sur la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes. D'une part, en regard de leurs aptitudes, ils s'accusent d'incapacité personnelle. D'autre part, l'image de soi qu'ils mettent de l'avant se rattache souvent à un sentiment d'infériorité, à un manque de confiance en eux-mêmes, à une dépréciation. Que les élèves de la voie pratique soient davantage affectés, explique possiblement que ce soit surtout eux qui donnent pour tâche à l'école de les aider à développer l'ensemble de leur personnalité afin de trouver une confiance en soi.

La représentation de soi des élèves n'est pas uniquement négative. Les garçons semblent sur ce point mieux avantagés que les filles. La plupart se sentent à l'aise dans l'univers du métier. Ainsi, lorsqu'ils abordent les thèmes du loisir ou du travail à temps partiel, activités souvent reliées à leur formation professionnelle, on relève une meilleure confiance en eux, de la débrouillardise, de l'initiative et une jouissance de savoir. Quoi d'étonnant alors que ce soit les garçons qui se représentent l'école comme un lieu d'acquisition d'un métier. Par ailleurs, ce sens qu'ils donnent à l'école et leur valorisation des cours d'atelier expliquent, du moins en partie, leur attention durant ces cours et l'inexistence de problèmes de comportement.

Inversement, lorsque des problèmes de comportement apparaissent chez ces élèves, ils se cantonnent, respectivement pour les garçons, dans les cours de matières de base tandis que pour les filles ils existent da-

vantage dans les cours professionnels. Différence selon le sexe, quoique chacun des deux groupes répond à la même logique: si l'objectif des cours qu'ils suivent leur paraît opaque, des problèmes de comportement surgiront. Ainsi, il ne paraît pas toujours possible aux garçons de rattacher les cours de français ou de mathématiques à l'apprentissage de leur métier, tandis que l'ensemble des filles ne montrent guère d'intérêt pour leur profil professionnel de commerce et secrétariat.

Les relations entre la famille et l'école peuvent se rapprocher de la représentation que se font les élèves de l'école en tant que tremplin. Ainsi, dans un premier temps les enseignants révèlent que la famille ne supporterait pas assez bien leur enfant dans son cheminement scolaire, ou plus spécifiquement, que dans certains cas la famille ne donnerait pas à l'école la priorité que celle-ci exige. Dans un deuxième temps, on s'aperçoit que des garçons se servent non seulement de l'école comme tremplin pour une activité de travail, mais également de connaissances acquises notamment dans l'entreprise familiale ou sur la ferme dans le cas des garçons issus de familles d'artisans et de familles d'agriculteurs. Le peu de relations entre les familles d'élèves du professionnel court et l'école ou des relations tumultueuses entre celles-ci peuvent donc témoigner de conceptions différentes sur la formation et la préparation au travail des jeunes, plutôt que de se contenir exclusivement dans un "dételage des parents" souligné par des intervenants scolaires.

Pour terminer cette conclusion, rassemblons quelques caractéristiques des représentations selon le sexe et la famille de classe des élèves du professionnel court et de la voie pratique.

L'intérêt pour le métier est le thème central d'une grande partie du discours ayant trait aux garçons. Ainsi, ils se représentent l'école comme un lieu d'acquisition du métier; cela sert même de critère pour juger de la pertinence des connaissances qu'on leur y offre. Les cours d'enseignement professionnel particulièrement ceux d'atelier susci-

tent leur attention et on n'y observe pas de problèmes de comportement. À l'extérieur de l'école les garçons mettent de l'avant l'importance des apprentissages qu'ils font, dans les loisirs comme dans le travail, en rapport du futur métier. De plus l'ensemble des garçons espèrent travailler dans le métier appris, voire pour certains posséder leur propre entreprise.

Les filles pour leur part sont beaucoup moins centrées sur l'apprentissage d'un métier; les cours professionnels notamment, suscitent chez elles des problèmes de comportement. Elles sont cependant plus affectées que les garçons par une dépréciation de soi, un sentiment d'impuissance, une gêne et une ségrégation tenue envers elles. Elles demandent ainsi à l'école de leur fournir un support plus particularisé qui leur permette et de les aider dans l'apprentissage de connaissances et de raviver une confiance en elles-mêmes. Chez elles l'avenir est plus éloigné, moins précis et les projets professionnels cèdent la place à des projets matrimoniaux. Elles sont d'ailleurs beaucoup moins nombreuses que les garçons à vivre une expérience sur le marché du travail et leurs emplois sont également moins diversifiés.

L'avenir chez les garçons est envisagé différemment selon la famille de classe. Bien que la plupart espèrent travailler dans le métier appris, les fils de familles ouvrières prendront l'emploi le plus rémunérateur, les fils d'agents d'encadrement désirent se spécialiser davantage à l'école, les fils d'agriculteurs conservent le travail de la ferme comme alternative et ceux de familles d'artisans songent à travailler avec leur père. D'ailleurs, le travail que font les adolescents, des deux dernières familles, à l'extérieur de l'école les prépare souvent dans ces voies respectives. Le discours des garçons mentionne aussi que leurs parents n'ont pas eu la même attitude vis-à-vis le classement de leur enfant; les parents de familles d'agents d'encadrement diplômés souhaitaient que ce classement réconcilie leur enfant avec l'école, les parents de familles ouvrières et d'agents d'encadrement non diplômés voyaient

d'un bon oeil l'apprentissage d'un métier et les parents de familles d'artisans se partagent entre ces deux attitudes.

Notons une dernière particularité du milieu familial. Plusieurs agents scolaires croient que le support des parents en regard de la vie scolaire de leur enfant varie selon les familles de classe. Les familles ouvrières ou de milieu rural offriraient un support moindre, ce qui, entre autres, peut provenir d'une représentation différente de l'école entre parents et agents scolaires. Par ailleurs, les élèves issus de familles ouvrières, d'agriculteurs et d'agents d'encadrement non diplômés avancent eux-mêmes qu'ils ne demandent pas d'explications à leurs parents lors de l'étude de matières de base; ils auraient autant de difficultés qu'eux à résoudre ce qui leur est demandé.

BIBLIOGRAPHIE

BERTAUX, Daniel. Destins personnels et structure de classe, P.U.F., Vendôme, 1977, 322 p.

CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise. Les étudiants et étudiantes de l'enseignement professionnel court; manifestations d'acceptation ou de rejet de l'école d'après l'observation dans les classes. INRS-Éducation, déc. 1982, 107 p.

CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise. L'encadrement professionnel des étudiants et étudiantes du professionnel court: pratique et discours sur une pratique. INRS-Éducation, déc. 1982, 84 p.

CÔTÉ, Pierre, sous la direction de Marcelle HARDY-ROCH. Les enseignant(e)s du professionnel court: leur pratique scolaire et leurs représentations de. élèves. INRS-Éducation, mars 1983, 228 p.

CRESPO, Manuel et COURNOYER, Monique. École polyvalente et inadaptation. Une étude des effets de l'organisation scolaire au début du secondaire. C.E.C.M., janvier 1978, 206 p.

FRÉMONTIER, Jacques. La vie en bleu. Voyage en culture ouvrière. Fayard, 1980, 327 p.

HARDY-ROCH, Marcelle, RHÉAUME, Denis, CARTER-GAGNÉ, Marlen avec la collaboration d'Hélène BERGERON. Caractéristiques des étudiants du Professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire: Rapport de première étape basé sur l'étude des dossiers scolaires. Direction de la recherche, Secteur de la planification, M.E.Q., nov. 1981, 218 p.

HARDY-ROCH, Marcelle, CLERMONT-LALIBERTÉ, Louise, BERGERON, Hélène, CARTER-GAGNÉ, Marlen et CÔTÉ, Pierre. Les élèves de l'enseignement secondaire professionnel court: leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues. INRS-Éducation, nov. 1982, 568 p.

HOGGARD, Richard. La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre. Ed. de minuit, 1957, 420 p.

VIGNERON, Renée. Étude ethnologique d'une classe pratique. La signification de l'échec scolaire. Thèse de doctorat. Janvier 1977, 411 p.

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
2700, rue Einstein
Case postale 7500, Ste-Foy, Québec.
Téléphone: (418) 657-2540